SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO"

NR. 1 LUTY 1933 ROK II.

TREŚĆ ZESZYTU:

— Cena zeszytu wraz z nr. 2 „Życia Krzemienieckiego" 1 zł. 20 gr. —

SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO“

NR. 1 LUTY 1933 ROK II.

M. ZDOBNICKA i F. MĄCZAK.

NAUCZANIE GEOGRAFJI W T. ZW. SYSTEMIE DALTOŃSKIM NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ POCZYNIONYCH W LICEUM KRZEMIENIECKIEM[1]).

Referat, wygłoszony na Zjeździe Naucz. Geogr. w Gdyni, w sekcji szkół średnich.

Na III Zjeździe P. N. G. we Lwowie w roku 1928 po referacie kolegi Woźnowskiego, który na podstawie doświadczeń seminarjum p. Młodowskiej w Chełmie przedstawił sprawę nauczania geografji według planu daltońskiego, oświadczono po dość ożywionej dyskusji, iż zawcześnie jeszcze na konkretne wnioski w tej sprawie wobec krótkotrwałego doświadczenia i to w jednej tylko szkole. Równocześnie wyrażono życzenie, by po pewnym czasie powrócić do tego zagadnienia, opierając się na bogatszym materjale, z większej ilości szkół, między innemi także z Liceum Krzemienieckiego, które właśnie zamierzało wówczas wprowadzić system daltoński do swego gimnazjum i seminarjum. I oto dzisiaj po trzech prawie latach pracy w tym systemie pragniemy zakomunikować spostrzeżenia i doświadczenia, wyniesione z pracy na terenie Liceum.

Przy wprowadzaniu systemu daltońskiego mieliśmy świadomość niebezpieczeństw, jakie on ze sobą wnosi, zwłaszcza do polskiej szkoły, i to właśnie przeświadczenie kazało nam go zastosować odrazu z odchyleniem, jakiem było zachowanie w pewnej mierze godzin lekcyjnych. Zgóry też przewidywano konieczność ciągłej czujności w stosowaniu systemu, z czego wynikała, zwłaszcza w pierwszym roku, znaczna ilość konferencyj daltońskich, które stale regulowały i do dziś regulują tę pracę, szczególniej z jej strony organizacyjnej.

Ewolucja systemu daltońskiego w L. K. w ciągu trzech lat. 1928/29 — 1930/31:

W pierwszym roku skondensowano pracę nad pewnemi przedmiotami do jednego półrocza. wyposażając je w tym okresie w podwójny wymiar godzin. Kondensacja była „wymienna“, t. zn. iż przedmiotów o

[1]) ref. został wygłoszony w maju 1931 r — od tego czasu, dzięki dalszym doświadczeniom i wymianie myśli, wprowadzono niektóre zmiany oraz posunięto naprzód pracę nad udoskonaleniem metod.

mniej więcej równej ilości godzin (historja, geografja, przyroda) uczono na zmianę tylko w pierwszem lub drugiem półroczu. Ideą przewodnią tej zasady było dążenie, aby dać uczniowi możność skupienia się w danym okresie czasu na mniejszej ilości przedmiotów. Mimo niezaprzeczonej słuszności tego założenia usunęliśmy kondensację w drugim roku, gdyż praktyka wykazała, że przy daltońskiej swobodzie pracy uczniowie traktowali przydział tem powierzchowniej, im większy materjał on obejmował. Równocześnie wobec ogólnego przeciążenia młodzieży, wynikłego ze znanej bolączki : przeładowania programu, oraz złego stanu fizycznego uczniów, przydziały zredukowano, ograniczając je np. w geografji do podania głównie szeregu ćwiczeń, które uczniowie winni byli i mogli sami przerobić. Do pracy tej jednakże brali się bardzo nieumiejętnie, wobec czego zbyt wiele ich wysiłków szło na eksperymentowanie, które jakkolwiek bardzo wychowawcze i cenne, jest w naszych warunkach luksusem i wymaga o ile możności ograniczenia Przytem dyżurujący nauczyciel nie mógł być owym naturalnym regulatorem eksperymentu, gdyż mając w pracowni uczniów z sześciu różnych klas, a równoczesnie odpytując zgłaszających się do odpowiedzi, nie miał czasu ani sił na konieczną obserwację i ingerencję. Utrudniało mu to zkolei poznawanie uczniów i zwiększało konieczność odpytywania, któremu nie było końca i które stawało się jedynym sprawdzianem wiedzy ucznia.

Jako wyjście z tego koła błędnego wprowadzono następującą zmianę: dla przedmiotów przyrodniczych i geografji podzielono klasę na grupy, którym wyznaczono pewne godziny obowiązkowego pobytu w pracowni. Jest to świadome ograniczenie swobody daltońskiej, umożliwiające jednak nauczycielowi już nietylko obserwację, ale i współpracę z uczniami. Tego rodzaju zorganizowanie pracy umożliwia redukcję odpytywań; można bowiem na podstawie swobodnej rozmowy i obserwacji zwolnić od odpytywania cały szereg uczniów; sprawdzianem ich pracy stają się w większej mierze poczynione przez nich notatki, oraz referaty i ćwiczenia

Mieliśmy do usunięcia jeszcze jedną trudność: gdy w pierwszym roku uczeń nie miał ograniczonego terminu zdania sprawy ze swoich prac miesięcznych, to w drugim roku ograniczono mu go do pierwszego tygodnia następnego okresu. Ale i to okazało się niepożądanem, przedewszystkim w przedmiotach, w których obowiązywała praca grupowa. Znaczna bowiem część uczniów traciła pierwszy tydzień pracy nad nowym przydziałem, na wykończanie zaległości i nie korzystała w tym czasie z pomocy nauczyciela. Zaradzono temu w trzecim roku w ten sposób, że ograniczono przydziały do trzech tygodni tak, by uczeń w czwartym tygodniu mógł wykończyć całkowicie pracę miesięczną. Takie postawienie sprawy pociągnęło za sobą z konieczności redukcję programu

o 25°/o, co przeprowadzono z całą surowością. Wkońcu przyjęto jako zasadę, że w ciągu pierwszych dwu tygodni pracy nauczyciel przedmiotów grupowych nie pyta zgoła, tylko współpracuje z uczniami.

Wskutek ewolucji, jaką przeszedł u nas system daltoński, odeszliśmy od jego pierwotnych założeń. Poświęcamy jednakże z całą świadomością czystość systemu wymogom życia, zwracając uwagę przedewszystkiem na ekonomję wysiłków młodzieży, mając przytem na oku całokształt jej pracy, a nie swoją tylko specjalność. Musimy być bowiem w pierwszym rzędzie nauczycielami i wychowawcami, a dopiero potem specjalistami; geografja jest dla nas, nauczycieli geografji, tylko najwłaściwszym w naszem ręku środkiem kształcenia psychiki ucznia, a nie celem samym w sobie. Pod tym kątem widzenia rozpatrujemy wszelkie ustępstwa, na które idziemy w zakresie swego przedmiotu, i staramy się tylko o wyrobienie w uczniu możliwie najwłaściwszego temu przedmiotowi charakteru metody pracy i myślenia oraz o przyswojenie sobie przezeń pewnego wcale niemaksymalnego zakresu wiadomości.

Nauczanie geografji na tle organizacji pracy daltońskiej L. K. w chwili obecnej. Roczna praca daltońska dzieli się na 9 okresów 4-tygodniowych. Ostatni z nich kończy się w pierwszych dniach czerwca, a pozostałe tygodnie tego miesiąca przeznacza się na ostateczne przepytanie uczniów wątpliwych, wycieczki i klasyfikację.

Tygodniowy podział godzin od ostatnich zmian przedstawia się następująco:

poniedziałki—dzień wyłącznie lekcyjny,

reszta dni: 8—10.35 pracownie daltońskie i grupy gimnastyczne. 11—13,35 trzy godziny lekcyjne 45-minutowe.

Przedmioty nauczania dzieli się na t. zw. daltońskie i niedaltońskie. Do pierwszych należą: język polski, ukraiński, historja, geografja, biologja, fizyka, chemja, geologja i matematyka. Reszta prowadzona jest systemem tradycyjnym. Gimnastykę prowadzi się w grupach fizjologicznych.

Wśród przedmiotów daltońskich wyróżniają się przedmioty przyrodnicze oraz geografja, tem, że praca w pracowniach odbywa się grupami. W geografji grupy te obowiązują ucznia tylko w dwu pierwszych tygodniach każdego okresu po półtorej godziny tygodniowo. Poza tem uczeń może korzystać i korzysta z pracowni także w innych dniach.

Praca daltońska ucznia dzieli się na dwie fazy: opracowanie tematu, podanego w przydziale i odpowiedź.

Praca nauczyciela ma trzy fazy: 1) układanie przydziału, 2) obserwacja uczniów i współpraca z nimi w pracowni, na wycieczkach i lekcjach, 3) odpytywanie. Te wszystkie trzy ogniwa pracy nauczyciela są ze sobą najściślej zespolone i zahaczają o siebie w dużej mierze:

konstruowanie przydziałów opiera się bardzo poważnie na doświadczeniach, wyniesionych z obserwacji uczniów przy pracy i odpowiedzi; obserwacja ułatwia i skraca pytanie; to ostatnie jest najmniej sympatyczną częścią pracy daltońskiej zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. To też dążeniem naszem jest doprowadzenie go do minimum, stwierdzającego tylko stopień przyswojenia sobie materjału przez ucznia (czasem przeprowadza się je w formie krótkiej klasówki). Ocenę zdolności myślenia ucznia, metody pracy, zainteresowania przedmiotem i umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy usiłujemy poznać w pracowni, na lekcjach i wycieczkach.

Osią. dokoła której powinna się obracać praca każdego okresu, jest p r z y d z i a ł. Powinna, zaznaczamy, bo doprowadzenie do tego, by uczniowie zdawali sobie jasno sprawę z treści, celu i metod pracy, podanych w przydziale, jest naogół rzeczą dosyć trudną, którą bardzo powoli osiągamy. Uczeń ma zawsze tendencję do „wkuwania się“ z książki i skwapliwie chwyta każde powołanie się nauczyciela na podręcznik, z którego woli przyswajać sobie biernie wiadomości, choćby i w większym niż trzeba, wymiarze, aniżeli uważać go za punkt wyjścia dla pewnych zagadnień, względnie za uzupełnienie obserwacyj, czy wiadomości, nabytych w inny sposób. W naszym systemie pracy, wobec większej swobody uczniów pokusa ta jest silniejsza, niż w systemie tradycyjnym. Walka z „bezwładem podręcznikowym“ jest stała i dosyć ciężka, nie można jednak powiedzieć, żeby bezskuteczna. Geografja oraz przedmioty przyrodnicze są w tem szczęśliwem położeniu, że mogą łatwiej, niż inne przedmioty, powoływać się na te właśnie inne źródła wiedzy; sprawozdania z obserwacyj samodzielnych, interpretacja map i wykresów, oraz cały szereg ćwiczeń praktycznych w samodzielnem ich konstruowaniu, dzielnie nam pomagają w zaprawianiu ucznia do pracy pozaksiążkowej. Każdy przydział geograficzny w większej lub mniejszej mierze zawiera pewne praktyczne ćwiczenia, będące bądź punktem wyjścia dla wniosków, bądź środkiem pomocniczym, ilustrującym pewne zagadnienie. Stwierdzić należy, iż wcale pokaźny procent uczniów, biorących przydział t. zw. „duży“, t. j. pewne prace nadobowiązkowe, ochotnicze, opracowuje chętniej ćwiczenia praktyczne, niż referaty[2]).

Jednakże, jak wykazała praktyka, przydziały, nawet dobrze metodycznie pomyślane i skonstruowane nie wystarczają uczniowi. Składa się na to kilka czynników:

1) rozproszenie ucznia skutkiem wielkiej ilości przedmiotów w szkole i w związku z tem mały wymiar godzin na poszczególne przedmioty, niedopuszczający do zupełnie samodzielnego eksperymentowania

[2]) W ostatnich dwu latach daje się zauważyć u uczniów postęp w umiejętności korzystania z podręczników i lektury.

ucznia ze względu na potrzebę ekonomji jego sił i czasu. Rezultatem tego jest dążność ucznia do możliwie „najłatwiejszego“ opanowania materjału. Oczywiście to ułatwianie sobie pracy jest w gruncie rzeczy nieekonomicznem, krótkodystansowem, bo w ten sposób uczeń gorzej i powolniej opanowuje właściwą metodę pracy.

2) skąpy wymiar czasu, który nauczyciel może poświęcić poszczególnemu uczniowi w związku z małogodzinnością przedmiotu oraz znaczną naogół liczebnością klas,

3) sangwiniczny naogół temperament naszej młodzieży, i płynąca stąd niewytrwałość oraz tendencja do powierzchowności, spotęgowane jeszcze przez jej zły stan fizyczny i nerwowy,

4) wysoki stosunkowo w porównaniu np. z Anglją poziom nauczania w szkole średniej i wymaganie od ucznia opanowania metod pracy, różnych z powodu różnorodności przedmiotów.

Wszystkie te ogólnie znane bolączki naszego współczesnego szkolnictwa nie maleją bynajmniej przy systemie daltońskim: dociągnięcie do tych samych programów, przy tej samej ilości godzin i uczniów, co i w innych szkołach, jest rzeczą nieosiągalną przy metodzie wymagającej większej ilości czasu. Wprawdzie w L. K. dodaje się nauczycielowi przedmiotów daltońskich około 30% czasu pracy dla pokonania tych trudności, jednakże to w zupełności nie kompensuje różnicy. Dlatego stałą tendencją ewolucji tego systemu na terenie L. K. jest po pierwsze: redukcja programów, po drugie: umożliwienie nauczycielowi jak najściślejszego kontaktu z pracą uczniów i co za tem idzie, unormowanie ich samodzielnej pracy, a zatem ograniczenie daltońskiej wolności i przechodzenie w geografji i przedmiotach przyrodniczych ku metodzie, zbliżonej do laboratoryjnej. Byłaby jeszcze i trzecia możliwość: ograniczenie ilości uczniów w klasach, ale przeciw temu zastrzega się p. wizytator L. K. z powodu specjalnego charakteru i zadania Liceum, jako placówki kresowej, mającej za główny cel wychowanie w jej szkołach możliwie największej ilości polskiej młodzieży Wołynia. Eksperyment daltoński traktuje się mimo wszystko jako rzecz drugorzędną, to też nie zależy nam na bezwzględnej czystości systemu, ale na tem, by zeń wydobyć maximum stron daltońskich, a więc przedewszystkiem wyrobienie u młodzieży większej samodzielności w pracy i umiejętności organizowania jej sobie, aniżeli to się osiąga w systemie tradycyjnym.

Jeszcze jednym ważnym czynnikiem współpracy nauczyciela z uczniami są lekcje daltońskie. Są one znowuż wyłomem w systemie daltońskim, jednakże konieczność ich była u nas zawsze bezspornie oczywistą. Lekcje te stoją w najściślejszym związku z całością pracy, są jej uzupełnieniem, są częścią przydziału. Wyeliminowano z nich moment rozstrzygającej egzekutywy, czyli odpytywanie, więc charakter ich jest

inny, niż w systemie zwyczajnym. Nie są dla ucznia denerwujące, ale grozi im inne niebezpieczeństwo: niewyzyskania lekcji przez ucznia. Proszę sobie bowiem przedstawić na lekcji zespół młodzieży, wśród której różne grupy mają różne nastawienie i przygotowanie do omawianych zagadnień: jedni już przerobili materjał miesięczny i zdali zeń sprawę inni właśnie go przerabiają, jeszcze inni nie znają go. To też nic dziwnego, że i temu trudnemu problemowi poświęciliśmy i poświęcimy niejedną konferencję[3]).

Przy nauczaniu geografji stosujemy lekcje następujących typów:

a) Omawianie przydziału.

b) Omawianie wycieczek oraz wyników pracy w pracowni (ćwiczeń, zagadnień).

c) Referaty z dyskusją.

d) Charakterystyka, syntezy, porównania.

e) Wyjątkowo wykład[4]).

Pewne doświadczenie w zestawieniu tych lekcyj z tokiem pracy w pracowni, oraz stosowanie interesującego dla uczniów momentu „wymiany pracy" w postaci komunikatów, dotyczących ćwiczeń indywidualnych lub grupowych, a także referatów, pozwala nam na osiągnięcie na daltońskich lekcjach geografji o tyle wystarczającego stopnia zainteresowania, że uczniowie mogą przyswoić sobie lub utrwalić omawiane na nich odcinki materjału z rezultatem wcale zadowalającym, jak to możemy stwierdzić bądź przy odpytywaniu daltońskiem, bądź na lekcjach o treści syntetyzującej.

U w a g i i w n i o s k i o g ó l n e. Zastanawiając się nad stronami dodatniemi i ujemnemi w nauczaniu geografii u nas dochodzimy do następujących konkluzyj:

1) Bezwzględnie wielkim plusem jest to, co wynika z natury systemu, że punkt ciężkości pracy przeniesiony został do pracowni, a co umożliwia w znacznej mierze stosowanie tak ważnych dla nas geografów, ćwiczeń. Przytem ma nauczyciel możność przeprowadzania swobodnych dyskusyj z uczniami, współpracy z nimi, obserwacji ich pracy. Pracownia staje się istotnym warsztatem pracy ucznia: na ćwiczeniach, zarówno jak na wycieczkach wprawia się w myśleniu geograficznem.

2) Istnieje znacznie większa możliwość indywidualizacji uczniów. Mają oni w dużej mierze możność wyboru ćwiczeń, które wykonują bądź jednostkowo, bądź zespołowo. Indywidualizacja bowiem nie wyklucza prac zespołowych: w obrębie pracy grupy następuje jeszcze zazwyczaj podział jej między poszczególne osobniki.

3) Mniej korzystnie przedstawia się u nas dotychczas sprawa wy-

[3]) W sprawie lepszego wyzyskania lekcyj uczyniliśmy dzięki dalszym próbom, dość znaczny postęp.

[4]) obecnie stosuje się też czasem krótki test wiadomości.

zyskania lektury geograficznej. Tłumaczymy to sobie brakiem czasu u uczniów i spodziewamy się, że zastosowana obecnie redukcja programu wywoła poprawę[5]).

4) Ujemne skutki małogodzinności przedmiotu oraz wielkiej ilości uczniów w klasach nie zostały w naszym systemie usunięte. Małogodzinność wciąż jeszcze przeładowuje nauczyciela wielką ilością miesięcznych odpytywań, nużąc go i zabierając czas, który z większym pożytkiem mógłby zużyć na współpracę z uczniami[6]).

5) Z tego, co powiedzieliśmy o metodzie i organizacji pracy u nas wynika jasno, jak daleko odbiegliśmy od daltona i dlaczego w tytule referatu użyto wyrażenia „t. zw. system daltoński". Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że dalton w idealnej szacie nie nadaje się do polskiej szkoły średniej przy jej olbrzymim programie i różnorodności przedmiotów. Forma pracy daltońskiej, bardziej niż inna, wymaga silnej koncentracji przedmiotów, którą w szkole średniej tak trudno przeprowadzić w przeciwieństwie do szkół niższych, gdzie koncentracja da się osiągnąć daleko łatwiej i logiczniej. Zagadnieniem koncentracji zajmowaliśmy się dotychczas na terenie Liceum z rezultatem minimalnym. Będzie ono zapewne jednem z najbliższych zagadnień, które będziemy próbowali rozwiązać[7]).

Z a k o ń c z e n i e. Zmiany, wprowadzone w Liceum do systemu daltońskiego, powodują, że obecnie panujący system nauczania w naszem gimnazjum i seminarjum posiada pozorną „nieprzejrzystość". Przestał być daltonem, a nowa forma, jaką przybiera, nie jest jeszcze ani wykończona, ani usankcjonowana dłuższem doświadczeniem. Mamy to przeświadczenie, że nie zatracamy tych dobrych stron, jakie wnoszą w pracę szkolną założenia daltońskie. Czy jesteśmy naprawdę na dobrej drodze, czy nasze kompromisowe rozwiązanie różnych trudnych zagadnień jest właściwe, nie możemy twierdzić. Obserwacja na wyższych uczelniach oraz w pracy nauczycielskiej wychowanków, którzy kształcili się przez lat kilka w naszych zakładach tą metodą, może dopiero dać odpowiedź bezsporną. Życie pokaże, czy oni dają sobie lepiej radę z przyswajaniem wiedzy, czy lepiej umieją organizować sobie pracę, czy lepiej i we właściwszy sposób realizują konieczny dla nauczyciela postulat samouctwa, niż młodzież, przygotowana do tych zadań metodami, powszechnie stosowanemi[8]).

(Referat niniejszy był drukowany w Czasopiśmie Geograficznem, zeszyt 1—3, rok 1932).

[5]) por. wyżej odsyłacz[3]).
[6]) w tej dziedzinie zaznaczył się również postęp.
[7]) sprawa koncentracji postąpiła w ostatnim roku znacznie naprzód.
[8]) Cały szereg zagadnień wiążących się z niniejszym referatem, wymaga obecnie, po 2 latach dalszego rozwoju, szerszego omówienia, co też uczynimy w którymś z następnych numerów „Spraw Pedagogicznych".

R. DŁUBAK.

KILKA UWAG O KL. VII. SZK. POW. W ZWIĄZKU Z NOWYM USTROJEM SZKOLNICTWA.

Nowa ustawa o ustroju szkolnym przewiduje organizowanie przy szkołach powszechnych tak zwanego stopnia III-go , czyli klasy 7-ej, która miałaby za cel z jednej strony przygotować młodzież do bezpośredniego udziału w życiu prywatnem i społeczno-obywatelskiem, a z drugiej zaś strony w klasie tej młodzież ma przygotować się do dalszej nauki w szkołach zawodowych, dokąd będzie skierowywana według uzdolnień i zamiłowań.

W ten sposób naszkicowane przez ustawę wytyczne dają możność niektórym szkołom podjęcia pewnych prób, zmierzających do rozwiązania tego zagadnienia; zagadnienia o niezmiernie doniosłem znaczeniu w naszem gospodarczem i społeczno-państwowem życiu.

Codzienne czynności współczesnego przeciętnego człowieka ulegają coraz większej racjonalizacji; domagają się oparcia o zdobycze naukowe. Weźmy np. tak skromną i niewdzięczną pracę, jaką jest praca gospodyni domu. Praca ta naogół traktowana jest pogardliwie, zwłaszcza u nas, w Polsce i organizowana bywa bardzo prymitywnie, nieekonomicznie.

Między organizacją gospodarstwa domowego naszej przeciętnej wiejskiej lub miejskiej gospodyni, a organizacją gospodarstwa inteligentnej francuski, o którem z takim entuzjazmem wyraża się Gąsiorowski w „Babilonie“ — istnieje cała przepaść

Do zorganizowania gospodarstwa domowego dzisiejszej amerykanki wprzągnięte są najnowsze zdobycze rozmaitych nauk: chemji, higjeny, fizyki, ekonomji wprzągnięta jest tu najnowsza technika i sztuka stosowana.

Weźmy do ręki jedno z tak dziś rozpowszechnionych czasopism jak np „Młodą Matkę“, a przekonamy się, że dziedzina pielęgnowania niemowląt już dawno wyszła z pod kompetencji babek, ciotek itp i wymaga dziś od matki dużej inteligencji, wielu wiadomości i poważnego przygotowania.

To samo możnaby powiedzieć i o innych dziedzinach życia. Np. stosunek obywatela do skomplikowanej machiny życia społecznego, a zwłaszcza państwowego wymaga odeń prócz opanowania wielu wiadomości jeszcze i odpowiedniego duchowego i umysłowego nastawienia, aby podatki, nakładane przez państwo i samorządy nie były traktowane przezeń jako nieprzyjacielska kontrybucja.

Głównem zadaniem ogólnokształcącego szkolnictwa, zwłaszcza szkoły powszechnej, jest zaprawienie przyszłego obywatela do umiejętnego, racjonalnego organizowania swego prywatnego zarówno jak i społecznego życia oraz oparcie tegoż na trwałych naukowych i moralnych podstawach.

Klasa VII-ma, jako zakończenie wykształcenia mas, szczególnie musi zwrócić uwagę na tego rodzaju pracę pedagogiczną.

Tak zrozumiana organizacja pracy w klasia VII, jak i zresztą na mniejszą skalę i w niższych klasach szkoły powsz — da nam możność przeprowadzenia selekcji młodzieży do różnych szkół zawodowych, (co również leży w intencji klasy VII-ej); liczne czynności naszego codziennego życia są jakoby zarodkami zawodów, specjalizacyj: zjawisko to wystąpi również i w życiu szkolnem, które będzie jakby minjaturą, skrótem życia normalnego, Spotykamy się z tem w szkole wszyscy i uważamy to za rzecz zupełnie naturalną, że dziecko wyróżnia jeden jakiś przedmiot w programie szkolnym i tym przedmiotem szczególnie się interesuje Sądzę, że zamiłowania dzieci wystąpią wyraźnej i zróżniczkują się wybitniej na tle prak-

tycznego życiowego ujęcia nauki.

Chłopiec, który zainteresuje się przedewszystkiem warsztatami szkolnemi — będzie najprawdopodobniej kandydatem do szkół zawodowych technicznych; dziewczyna, której zamiłowanie do gospodarstwa domowego wystąpi na terenie klasy VII szk pow.—będzie forsowaną do szkoły gospodarstwa domowego i t. p.

Będzie to selekcja naturalna, która kiedyś, przy doskonalszej organizacji naszego szkolnictwa może być poparta naukowemi badaniami psychotechnicznemi.

Co się zaś tyczy metod nauczania w tej klasie, to przy ich stosowaniu trzeba mieć na uwadze cel tej klasy i materjał z jakiego się ona będzie składać. O celu nauki była już mowa poprzednio. Co do materjału, to przypuszczać należy, że będzie to klasa wyjałowiona z elementu o zdolnościach do syntetycznego. teoretycznego myślenia, gdyż element ten pójdzie do gimnazjum. natomiast będziemy tu mieć dzieci myślące kategorjami raczej realnemi, konkretnemi i kierujące się raczej impulsem niż intelektem.

Przeto szkoła pracy, rozwinięta dziś w szkołę t. zw. twórczą z najszerszem uwzględniemem metody projektów—będzie, zdaje się, najlepszym systemem nauki w tej klasie. Zresztą wyłączne panowanie jakiejś jednej metody w rodzaju Decroly czy też planu Daltońskiego należy uważać za szkodliwe, nieżyciowe. Metoda— zwłaszcza w tych okolicznościach—jest rzeczą indywidualną twórczego, inteligentnego nauczyciela.

Potrzeba korelacji między poszczególnemi przedmiotami nigdzie może nie będzie tak silnie występować, jak przy nauce w ten sposób pomyślanej, gdyż życie, którego odbiciem i minjaturą ma być ta klasa nie znosi ścisłego podziału na przedmioty. Tutaj winniśmy raczej wyodrębniać rozmaite, realne zagadnienia z życia i oświetlać je ze stanowiska różnych przedmiotów.

Życie lokalne przedewszystkiem będzie dawało tematy do opracowywania różnych zagadnień przez dzieci

---

ANNA KULESZYNA, Rydoml.

CICHE CZYTANIE.

Idzie ku nam, jak coś nieznanego, tajemniczego, a nawet przeciwnego naszym wyrobionym zasadom o czytaniu.

Właściwie nie jest ono nową, nieznaną formą czytania, lecz formą wypartą ze szkół naszych przez metody fonetyczne nauki języka ojczystego.

Do wyparcia cichego czytania przyczyniła się również organizacja pracy na lekcjach, podczas których nauczyciel ustawicznie pracował z całą klasą, zarzucał ją setkami pytań, z których każde mieściło w sobie gotową odpowiedź, uniemożliwiając tym sposobem samodzielną twórczą pracę ucznia, która się wyraża przez indywidualne rozwiązywanie zagadnień.

Przy tej organizacji pracy, gdzie nauczyciel co chwila wdzierał się w tok myśli i obserwacyj ucznia, nie mogło być mowy o formie cichego czytania, które wymaga skupienia i pewnego rodzaju odosobnienia. Dziś kiedy nacisk kładziemy na indywidualną pracę ucznia, nieomal mierzymy go miarą jego twórczości i zainteresowań, za cel nauczania postawiliśmy sobie rozbudzenie zamiłowania do dalszej pracy czyli inaczej do studjum w pewnym obranym kierunku, ciche czytanie staje się koniecznością, nakazem chwili

Na czem polega ciche czytanie? Jakiemu celowi służy i jakie ma zadanie do spełnienia? Ciche czytanie to wnikanie myślą w myśl, przyswajania treści, branie

jej na własność. Procesy fizjologiczne, które większą odgrywają rolę przy czytaniu głośnem niż procesy psychiczne, przy czytaniu cichem ustąpić muszą procesowi psychicznemu rozumienia szybkiego i bezpośredniego.

Nieodzownym warunkiem cichego czytania jest pozostawienie czytającego samemu sobie, aby mógł wniknąć w treść czytanego, przyswoić ją sobie i móc ją użytkować. To wnikanie w treść, jeśli czytamy rzecz nową nieznaną, jest procesem bezpośredniej obserwacji, w czasie której pierwiastek twórczy jednostki odgrywa rolę pierwszorzędną.

Jest to praca samodzielna, trwała i owocna, która w pokonywaniu nadarzających się trudności, szuka pomocy w książce (np. słowniku — dziele obszerniejszem, mogącem służyć wyjaśnieniami — w zbiorach — rycinach itp.). Wymieniona forma cichego czytania występuje wtedy, kiedy człowiek dorosły studjuje jakieś dzieło, opracowuje zagadnienie. W szkole powszechnej, a nawet w niższych klasach gimnazjum, jeśli dziecko ma opracować, rzecz dla niego nową co ma miejsce przy nauce rzeczy ojczystych, często musi szukać pomocy u nauczyciela, który ją daje w chwili prowadzenia z uczniami dyskusji, a czasem musi nawet pewnych wyjaśnień udzielać poszczególnym jednostkom w czasie trwania pracy.

Przy nauce języka, szczególniej jeśli weźmiemy pod uwagę niższe klasy szkoły powszechnej, zasadniczo nie daje się dzieciom tekstu im obcego, gdzie napotykałyby na trudności natury rzeczowej, a jeśli znajdą się trudności natury językowej, a dziecko samo nie wyczuje znaczenia wyrazu i nie skojarzy go z czytaną treścią, znaczenie to wyjaśniane jest mu w dyskusji. Dyskusje przy czytaniu cichem odgrywają ważną rolę, gdyż przyczyniają się do utrwalenia treści, wzbogacenia słownika, z którego rodzi się język żywy, używany poza książką, a niezbędny do rozumienia treści. Niemniej ważną rolę, jeśli chodzi nam a utrwalenie treści, odgrywa umiejętność logicznego ujęcia materjału rzeczowego, czy też uczuciowego w formie dyspozycji Czytanie ciche, tekstu nienastręczającego trudności, doprowadza do czytania kursorycznego, pobudza do chęci czytania głośnego (czyli interpretacji czytanej treści.

Następuje moment wyładowania energji nazewnątrz, dusze czytającego i słuchaczów pod wpływem uczuć płynących z tekstu, piękna opisu, czaru poezji, czy też zainteresowania podanem przeżyciem, zespolają się. Są to chwile, wspólnych przeżyć, emocji i zainteresowań, chwile, które nader ważną odgrywają rolę w życiu szkoły. Momenty te nie mogą być pominięte a tembardziej usunięte z nauki języka ojczystego, jak również z nauki o rzeczach ojczystych. Wprowadzić musimy jednak niewielką zmianę w sposobie czytania głośnego, a mianowicie czytać mogą ci, którzy dążą przez czytanie ciche, do czytania pięknego, które właściwie będzie mówieniem przy użyciu znaków przestankowych. Słuchając czytania pięknego odnosimy nietylko wyżej wspomniane korzyści, lecz i kształcimy swój zmysł estetyczny.

Przy takiem traktowaniu czytania głośnego, staje się ono dla ogółu słuchaczów czytaniem cichem, gdyż w tym wypadku ma miejsce podobny proces, jak przy właściwem czytaniu cichem, z tą różnicą, iż w pierwszym wypadku widzę i rozumiem, w drugim zaś słyszę i rozumiem. Stąd wynikałoby, iż czytanie kursoryczne w szkołach naszych, jest rzeczą nienaturalną, niezgodną z prostemi procesami psychofizjologicznemi, które są właściwe czytaniu cichemu.

„Doniosłą rolę odegrać może słuchanie czytania pięknego, wysłuchiwanie wywrzaskiwania czy dukania — demoralizuje". Są to słowa H. Radlińskiej wypowiedziane na 2-im Kongresie Pedagogicznym w Wilnie.

Czytanie ciche „oczyma" jest czytaniem dla siebie, czytaniem, przygotowującem dziatwę i młodzież do studjowania poważniejszych dzieł, a w przyszłości do

pracy naukowej.

Czytanie głośne, przez jedną osobę, przy równoczesnem przysłuchiwaniu się osób drugich jest czytaniem dla otoczenia, które odnosi te same korzyści w sferze emocjonalnej, co przy czytaniu „oczyma“ w sferze zjawisk rzeczowych".

Czytanie to posiada niemniej poważne walory wychowawcze, niż czytanie oczyma", bo natury społecznej. Przygotowuje ono młodzież do życia publicznego, które wymaga od swych członków umiejętności wyrazistego i zrozumiałego wypowiadania się, przelewania potęgi słowa na słuchaczów, którzy ze swej strony muszą umieć słuchać. Wziąwszy pod uwagę to, co dotychczas powiedziałam, jasno zdać możemy sobie sprawę z tego, czem jest ciche czytanie. Możemy utwierdzić się w przekonaniu, iż stosując jego obydwa rodzaje, do jednego zdążamy celu, a mianowicie do najszybszego i najdokładniejszego zrozumienia i przeżycia treści. Musimy także zauważyć, iż właściwie ujęte czytanie głośne jest naturalnem następstwem czytania cichego.

Na zakończenie powiedzieć muszę, iż wniknąwszy w istotę cichego czytania nie sprawi trudności opracowanie metody mu właściwej.

R. DŁUBAK.

PROTOKÓŁ ĆWICZENIA Z PROPEDEUTYKI FIZYKI PRZEPROWADZONEGO W KL. VIIb SZKOŁY ĆWICZEŃ L. K.

Temat: sporządzenie wahadła jego własności i zastosowanie.

Pogadanka o wahadle zegarowem. Dzieci opowiadają jak wahadło równomiernie przechodzi z jednej strony na drugą, „waha się“. Nauczyciel pokazuje inne wahadło: żelazną kulkę zawieszoną na długiej, mocnej nitce. Omawiamy różnice. Dlaczego wahadło zegarowe zamiast kulki ma płaską tarczę? By łatwiej mogło „przecinać“ powietrze, (przedtem była już mowa o oporze ośrodka).

1. Rozdaję dzieciom różnej wielkości kawałki ołowiu i mocne nitki. Czy koniecznie musi być wahadło w kształcie kulki czy tarczy? Spróbujemy zrobić wahadła w kształcie sześcianów, walców różnej wielkości. Największy kłopot sprawia nam przytwierdzenie nitki do wahadła. Dajemy sobie z tem radę, nacinając ołów scyzorykami i zaklepując nitki w zrobionych w ten sposób szczelinach. Dzieci chętnie wykonywują tę robotę. Zaspokaja to potrzebę „majstrowania“ właściwą temu wiekowi, zwłaszcza u chłopców. Zresztą przyjemniej wykonywuje się ćwiczenia na zrobionych przez siebie przyrządach, niż na przyrządach fabrycznych, precyzyjnie wykończonych.

2. Które dzieci mają zegarki? Okazuje się, że w naszym zespole są trzy zegarki: dwojga dzieci i nauczyciela. Dzielimy się przeto do dalszej pracy na 3 grupy, po 6-ro w każdej grupie. Zastanawiamy się nad tem, jakby zawiesić nasze wahadła. Z rozmaitych projektów wybieramy jeden: wbijamy trzy duże gwoździe do ram w drzwiach na wysokości 2 m. Aby się nitka nie ślizgała po całym gwoździu, wyżłabiamy pilnikiem rowki przy łebkach.

Każda grupa zawiesza swoje wahadło na dowolnej wysokości, owijając nitkę około gwoździa.

Puszczamy wahadła w ruch. Które z nich waha się prędzej, które wolniej? Większość dzieci odrazu spostrzegła, od czego to zależy (od długości sznurka).

Niektóre dzieci są zdania, że tutaj ma wpływ i wielkość kulek (sześcianów, walców). O tem przekonamy się później. Wahadła stopniowo skracają swoje drogi (rozwartość) i wreszcie zatrzymują się.

Zawieszamy teraz wahadła na jednakowo odmierzonych nitkach, licząc od środka gwoździa do środka kulki (sześcianu, walca) i puszczamy je powtórnie w ruch, lecz jednocześnie na komendę. Wahadła poruszają się teraz wszystkie jednakowo, zgodnie, jak żołnierze, na komendę Teraz wszystkie dzieci są już przekonane, że szybkość wahnień zależy tylko od długości nitki, a nie od wielkości kulki (sześcian, walca) spostrzeżenie to notujemy w zeszytach.

Rozwartość wahnień jest coraz mniejsza i wreszcie wahadła zatrzymują się prawie jednocześnie.

Zastanawiamy się teraz nad innem zagadnieniem; że rozwartość wahnień stawała się co chwila mniejsza — to już widzieliśmy, ale czy każde następne wahnienie trwa krócej od poprzedniego, czy też są one co do czasu trwania wszystkie jednakowe? Dzieci zastanawiają się przez chwilę; kilkoro twierdzi, że pewnie wahania będą coraz szybsze, w miarę tego jak będą się stawały coraz krótsze.

Narazie notujemy sobie zagadnienie, które mamy rozwiązać.

Teraz zastanawiamy się, jakim sposobem będziemy mierzyć czas trwania każdego poszczególnego wahnienia.

Dzieci twierdzą, że możemy to wykonać jedynie przy pomocy zegarka. Jest jeden projekt—by drugie wahadło puścić w ruch, kiedy pierwsze już będzie dłużej w ruchu. Korzystamy z tej rady, zostawiając pomoc zegarka na później.

Narazie puszczamy jedno wahadło w ruch, przyczem rytmicznie uderzamy ołówkami w stoły do taktu. Gdy rozwartość wahnień zmalała do połowy—puszczamy w ruch drugie wahadło tak, by ono wpadło do taktu z pierwszem wahadłem i naszemi uderzeniami i wreszcie uruchomiamy trzecie wahadło — również do rytmu.

Widzimy teraz, że wszystkie trzy wahadła, pomimo różnej wielkości ciężarków i rożnej rozwartości wahnień poruszają się zgodnie i rytmicznie.

Przy pomocy zegarka przekonaliśmy się również, że pomimo różnej rozwartości wahnień, mieści ich się w 10 sekundach zawsze 16 Dzieci sprawdzają to jeszcze kilkakrotnie i ostatecznie stwierdzają, że szybkośc wahnień w jednem wahadle jest zawsze jednakowa bez względu na rozwartość tych wahnień. Szybkość wahań zależy tylko od długości nitki.

Notujemy to w zeszytach

Jak można zmieniać szybkość wahnień? Gdy nitka będzie dłuższa, to i wahania będą wolniejsze; gdy nitka będzie krótsza, to wahania będą szybsze. Sprawdzamy to twierdzenie.

Czy moglibyście tak zrobić, by otrzymać jedno wahnienie na sekundę? Dłuższa chwila namysłu. Do tego musimy mieć zegarki. Dobrze, ale jak to zrobić przy pomocy zegarka?

Konsternacja Wreszcie jeden chłopiec wpada na pomysł, że trzeba próbować skracać lub przedłużać nitkę, aż się trafi.

Dzieci zabierają się z zapałem do wykonania tego doświadczenia. Praca mozolna. Otrzymujemy po 13 8, 9 wahnień na 10 sekund, wreszcie dochodzimy do 10 wahnień na 10 sekund. Niektórzy sprawdzają—licząc całą minutę, wtedy okazało się, że trzeba jeszcze porobić małe poprawki w długości nitki

Czy nie będzie teraz dla nas rzeczą interesującą— ile też trzeba nitki dla otrzymania takiego wahadła-sekundnika? Dzieci zdejmują wahadła i mierzą, każde wahadło (od środka bryłki do środka gwoździa) ma prawie 1 m. długości.

Spostrzeżenie to notujemy w zeszytach.

3. Mamy teraz wahadła sekundowe. Do czego takie wahadło może się przydać? Do mierzenia czasu — mówi odrazu kilkoro dzieci. Dobrze. Odliczamy czas: 10 sekund. 20 sek. 0.5 minuty. 1 minutę. Dzieci chcą jeszcze odliczać 5 minut — lecz już mamy mało czasu. Obliczamy szybkość naszych oddechów, puls. Jeden z chłopców proponuje obliczyć — jak długo można wytrzymać bez oddechu. Obliczamy i to, lecz z umiarem, gdyż próba taka nie należy do miłych i higjenicznych. Wreszcie liczymy zapomocą wahadła — ile sekund potrzeba na przejście normalnym krokiem przez wszystkie trzy pokoje naszej pracowni.

Wyniki tych pomiarów notujemy w zeszytach. Pozostałe wahadła dzieci chcą zabrać do domu, aby wykonać raz jeszcze te próby.



Umieszczając w „Sprawach Pedagogicznych" protokół przytoczonego wyżej ćwiczenia, wykonanego w 2 godzinach z dziećmi VIIb klasy Szkoły Ćwiczeń, nie miałem zamiaru służenia komukolwiek za wzor — jak się takie ćwiczenie winno przeprowadzać. Bynajmniej. Chodzi mi jedynie o wywołanie dyskusji, względnie o zachęcenie koleżanek i kolegów do podobnych publikacyj, co przyczyniłoby się znacznie do ożywienia naszej pracy szkolnej.

Oczywiście cel ten możnaby osiągnąć w sposób krótszy i skuteczniejszy — przez wzajemne odwiedzanie się na lekcjach, by obserwować pracę innych bezpośrednio. W naszych warunkach jednak niezawsze jest to możliwe. Sądzę więc, że ta forma wymiany praktyki pedagogicznej nie będzie do pogardzenia.

WOLNA TRYBUNA.

ANNA HANDERMANÓWNA, Podhajce.

POTRZEBA IDEI W ŻYCIU MŁODZIEŻY A SZKOŁA.

Jak starym jest rodzaj ludzki, tak starem zdaje się być pożądanie szczęścia i to jest cel życia ludzi. Rozmaicie w ciągu wieków szczęście pojmowano. Gdy sięgniemy myślą w czasy odległe, kiedy człowiek był jeszcze w stanie pierwotnym, obraz szczęścia był jeszcze dość prozaiczny, dość skąpy. Pojęcie jego pokrywało się z pojęciem dobrobytu, z możnością zadowolenia swych potrzeb fizycznych. Z czasem jednak, gdy człowiek począł sie coraz bardziej rozwijać pod względem duchowym, ideał szczęścia stał się inny, szerszy, mniej materjalny. Coraz śmielej i głośniej poczęło się w tym najpiękniejszym tworzy Boga odzywać coś, co myśl jego prowadzić poczęło ku innym piękniejszym światom, ku rzeczom bardziej oderwanym od szarego codziennego życia, od ciągłej zażartej walki o chleb powszedni.

Odezwała się w nim dusza.

I od tej chwili rozpoczęła się, po dzień dzisiejszy trwająca, tragedja człowieka. Dwie części składające się na jego jestestwo, rozpoczęły ze sobą bezkrwawą a jednak straszną walkę. Ciało jako twór w zupełności materjalny, chociażby najbardziej nawet zahartowane i przyzwyczajone do znoszenia wszelkich trudów, chętnie lgnie zawsze do miękkiego łoża, do wygód i wszelakich rozkoszy.

Dusza znów, chociażby najbardziej ujarzmiona przez złe popędy i instynkty, zrywa się często do orlich lotów i czynów wzniosłych. Najbardziej nawet krwiożerczy i rozbestwiony zbrodniarz ma przecież w swem życiu chwile skruchy i cichego postanowienia powrotu na drogę cnoty. Że tak często się nie dzieje, wina leży

w warunkach zewnętrznych.

Upatrywać całe szczęście w możności zaspokojenia swych potrzeb cielesnych nie jest rzeczą ani godną, ani wystarczającą. Nie da ono nigdy pełnego zadowolenia, gdyż natura ludzka jest nienasycona. Człowiek nie mogąc zaspokoić wszystkich swych wymagań jest wciąż niezadowolony i radby porządek świata odwrócić i nagiąć go gwałtem do swych osobistych potrzeb. Fakt ten, iż pozostaje to tylko w ramach marzeń, sprawia mu ból i gwałtowną chęć zemsty, za jego urojoną bezsilność. Nie zdaje on sobie sprawy, że zaspokajanie własnych żądz użycia i dobrobytu, połączone jest z krzywdą bliźnich, a nawet praca, jeśli tylko w tym celu jest podejmowana mało lub wogóle nie jest dla społeczeństwa korzystna.

Widzimy tedy, że takie pojmowanie szczęścia jest z gruntu fałszywe i nie tędy prowadzi droga do jego osiągnięcia. Nie pozostaje nam więc nic innego, jak tylko szukać szczęścia niezależnie od rzeczy zewnętrznych. Szukać go trzeba w duszy własnej, a znalazłszy, rozwijać przez doskonalenie siebie samego. Do społecznego zaś dobra, (obojętnie czy mianem tem obejmiemy naród, państwo a nawet ludzkość całą) przyczyniać się należy przez pracę, opartą nie na pierwiastkach egoistycznych, lecz przeciwnie na szczerej i gorącej miłości bliźniego.

Gdyśmy doszli do takich konkluzyj, przez rozpatrywanie kwestji ogólnej, możemy teraz przystąpić do wypadków szczegółowych. Porównajmy więc z tem, co się wyżej powiedziało, tę część naszego społeczeństwa, która najlepiej może reprezentuje ducha epoki, a mianowicie młodzież. Dają się dość często słyszeć głosy o smutku dzisiejszej młodzieży, o braku poczucia własnej siły. Nie chcę się tu szerzej rozwodzić nad analizą tych zarzutów i stwierdzać ile w nich jest prawdy, a ile przesady. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na inną niezmiernie charakterystyczną dla młodzieży doby obecnej cechą. Młodzież dzisiejszą cechuje pewien gwałtowny, na żadnych trwałych zasadach nie oparty, pośpiech do życia, jakieś gwałtowne rzucanie się w wir używania, jakaś pogoń za schwytaniem chociażby chwilowej przyjemnostki pod którą przedstawia sobie młodzież całe szczęście. Jakże często dają się słyszeć słowa dziewczynki czy chłopca: „Ach! Gdybym mogła pójść na ten film, tobym zato miesiąc w domu siedziała". „Ejże! Gdyby mi kto dał bilet na zawody Kusocińskiego z Virtanenem i kazał zato z piętra skoczyć zarazbym to uczynił". Są to wprawdzie tylko słowa, lecz słowa wypowiedziane z uczuciem, bez zastanowienia a więc szczerze. Jeśli szczerze, godne uwagi, bo są dowodem wewnętrznego stanu jednostek. Takich jednostek jest wiele, więc widać, iż nastrój taki panuje w szerszych kołach młodzieży. Ta chęć użycia w chwili obecnej bez oglądania się na przyszłość, powoduje, iż młodzież przeżywa się dość prędko, staje się znudzona, nie widzi treści w życiu. We wszystko już wątpi, straciła energję, reprezentuje raczej starość niż młodość. Na takiem podłożu łatwo już kiełkuje wszelkie zło.

Byłoby jednak zbyt wielką przesadą twierdzić, iż taka jest wszystka młodzież bez wyjątku. Tak nie jest. Są jeszcze inni, których pospolicie nazywa się poważniejszymi, bardziej zrównoważonymi a w oczach starszych i przełożonych większej zażywają chwały. Czyż jednak w gruncie rzeczy pod względem chęci na zupełnie przeciwnych postawieni są biegunach? Śmiem w to bardzo wątpić, a nawet wprost zaprzeczyć. Ci również chcą wyciągnąć z życia jak największą dozę błyskotliwych, chwilowych rozkoszy i przyjemności, tylko czynią to w sposób inny, że tak nazwę mądrzejszy. Będą oni z zimnym rozsądkiem zdobywali wiedzę, starali się nawet o wyrobienie charakteru, ale poto tylko, by wybić się na naczelne miejsce, by błyszczeć. Będą pracować pod wpływem pobudek egoistycznych jedynie i wyłącznie dla siebie. Szczęście ogółu społeczeństwa nie jest ich celem. Ci, co do tej grupy młodzieży należą cicho, sami przed sobą przyznają się do tego

i dokładnie zdają sobie sprawę ze swego postępowania. Nie mają jednak tyle odwagi, by przyznać się otwarcie, tyle silnej woli, by zarzucić ten system pracy i tłumaczą się materjalistycznym poglądem na świat „Nie marzycielami lecz ludźmi czynu chcemy być!" Zapomnieli o tem, że bez zapału, bez skrupulatnego zdania sobie sprawy ze sił swych i celu do którego zdążają nie staną się uświadomionemi i uspołecznionemi jednostkami. Nie wiedzą, że ich materjalizm podszyty pod bardziej szlachetne idee nie zgadza się z zapałem i gdy młodość minie, przejdzie on w najbardziej skrajny egoizm

Istnieje jeszcze inna grupa młodzieży. Są to ci, którzy pełni najszlachetniejszych porywów, ogarnięci jakąś potężną myślą, która zrodziła się w nich samych, lub od innych ją przyjęli, poczynają działać nie z ciągłą myślą o sobie, lecz dla innych, dla szerszego ogółu. Gdy jednak natrafią na niedający się chwilowo przezwyciężyć opór i nie znajdują echa, zniechęcają się, ogarnia ich jakaś dziwna apatja, zwątpienie, a w następstwie przestają pracować dla wytkniętego uprzednio celu. Posiadają oni jakieś samorzutne od natury dane porywy, lecz brak im żelaznej wytrwałości. Ci też są straceni dla pracy społecznej.

I w tym wypadku wina leży w gwałtownym pośpiechu Delikatna młodzieńcza dusza myśli dojrzale, lecz niema siły męskiego serca i pada wśród zawodu. Spowodowało to przedwczesne, bez obliczeń rwanie się do czynu.

Nasuwają się nam teraz dwa główne problemy, które musimy dokładnie rozważyć. 1) Co spowodowało taki stan wśród dzisiejszej młodzieży? i 2) w jaki sposób pchnąć młodzież na nowe zdrowe tory życia i czynu? Spróbujemy dać odpowiedź na te pytania:

Co do pierwszego pytania to stwierdzić musimy, iż stan taki to niczem nie dające się zaprzeczyć następstwo wielkiej wojny. Prowadziło ją pokolenie starsze i to pokolenie wojnę przegrało Nie chodzi tu o teorytyczne udowodnienie, że zwycięzcą została koalicja. Nie! Ona z bogatą Francją, i Stanami Zjednoczonemi też wojnę przegrała, z tą różnicą, że ten rodzaj przegranej nazwano zwycięstwem. Zwycięstwo daje bowiem moc, daje silniejsze podstawy bytu i rozwoju. Czyż „zwycięzcy" mają to. Tam też nędza szerzy się w zastraszający sposób, a tłum cały głodny i wynędzniały chętnie przykłada rękę do nowej pożogi Ale pożogę niesie skrycie młodzież. Ona w zapale swym chwilowym chce znowu wojny, a z nią lepszego jutra „My wojnę wygramy napewno". Oto słowa młodzieży Że są one fałszywe to jasne, lecz winić za nie młodzieży nie wolno. Takie myśli i hasła są następstwem czynów starszego pokolenia. Szczęście jest celem młodzieży, lecz ona go w najmniejszym nawet stopniu nie otrzymała.

Bierze więc je sama, brutalnie To co dawniej było wyniesieniem się wewnętrznem duchowem jest dziś rekordem, do którego trzeba trochę treningu, a nic pracy umysłowej. I jest to rzecz najzupełniej jasna. Starzy w działaniu swem zawiedli. Nie mogą w spuściźnie swej zostawić dobrze urządzonego świata ani dać swym potomkom i pewności siebie ani bezpieczeństwa ani rzeczywistej wolności ani nawet chleba

Z drwiącym więc uśmiechem patrzy i słucha młodzież nawoływań i słów starszych. Dziś jeszcze, choć niechętnie, idzie po linji, którą jej wytknięto lecz w chwili, gdy stanie się niezależną pójdzie za głosem własnych myśli, które...... Czyż można być prorokiem? Bodaj czy nie gorsze jeszcze dadzą plony.

Jeśli tak to trzeba temu zapobiec i to najprędzej Lecz jak? Gdyby na temat ten rozpisać ankietę zdaje się, iż wśród tysięcy nadesłanych odpowiedzi nie byłoby dwóch zgodnych ze sobą głosów Każdyby w sposób niezmiernie przekonywujący udowodniał, iż jego sposób jest najlepszy i najpewniejszy w skutkach. Ja nie chcę tu bynajmniej pisać recepty, według której postępując będzie się zdro-

wym. Nie! chcę tylko rzucić swój głos w formie doradczej pytajnej czy tak nie byłoby dobrze.

Z praktyki i teorji wiem doskonale, iż wygłaszanie najszczytniejszych haseł i mów nie daje trwałego rezultatu Młodzież porwana nawet czasem, ostyga po chwili i nie wykazuje żadnych już w tym kierunku zainteresowań. Myśli i działa po staremu.

Z konieczności trzeba więc stosować środki inne, które aczkolwiek trudne nieraz w zrealizowaniu, dają jednak rezultaty pozytywne.

Dwunastu apostołów idących w imieniu Chrystusa zdobyło świat. Szli oni nie z brutalną siłą i przemocą, nie z gwałtem, lecz cicho i spokojnie nieśli pokój ludziom dobrej woli. Sami związani najpotężniejszem uczuciem, miłością, miłość tę w pełnym tego słowa znaczeniu nieśli między wszystkie narody. Nic więc innego jak tylko ona dokonała tego wielkiego cudu, jakim było nawrócenie tylu miljonów pogan.

My dziś nie pogan lecz samych siebie mamy nawrócić. Tak nawrócić! Przecież tak nazwać można wyzbycie się ciasnych pierwiastków egoistycznych a powrócenie do szczerego głębokiego altruizmu. Jak tego dokonać? Odpowiedź bardzo trudna! Ponieważ jednak dokonać tego mamy z młodzieżą czyli na gruncie podatnym, w którym wszystko można wyrzeźbić, sprawa będzie nieco łżejsza. Uczmy dzieci od zarania ich młodości rzeczy jednej, z której wypłyną inne dobre. Uczmy młodzież kochać pracę Niech praca nie będzie dla niej czemś tak bardzo nieznośnem i przykrem lecz przeciwnie istotą, która daje pełnię zadowolenia i chęci do dalszej pracy. By to jednak urzeczywistnić musimy pracę dla młodzieży uczynić miłą a co może najważniejsze nie przeciążać zbytnią pracą młodocianych organizmów. Niemniejsze znaczenie ma też kwestja, by praca była dostępna t. zn. by praca nie przerastała sił dziecka. O ostatnich problemach mówią szeroko i szczegółowo podręczniki traktujące o „szkole pracy“, więc zbytecznem jest tu rozwodzenie się nad tą kwestją. Dla nas niech hasłem naczelnem stanie się takie oto zdanie: „Kochajmy pracę“. Jeśli zdołamy tego młodzież nauczyć, możemy spokojni być o los naszych wychowanków i społeczeństwa.

Następny zeszyt „Spraw Pedagogicznych“ dołączony zostanie do marcowego numeru „Życia Krzemienieckiego“.

Red.

Redaguje: Kazimierz Henryk Groszyński.

Wydawcy: Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego.

Adres Redakcji: Krzemieniec, Liceum.
Adres Administracji: Krzemieniec, Wydział Powiatowy.

Tłoczono w drukarni W. Ćwika w Krzemieńcu.